

# POSTULER UNE PERSPECTIVE PLURALISTE DANS UNE FORMATION DES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS (FLE/FLS) EN RÉPUBLIQUE DÉMOCRATIQUE DU CONGO

*POSTULATE A PLURALISTIC PERSPECTIVE IN THE TRAINING OF FRENCH TEACHERS IN THE DEMOCRATIC REPUBLIC OF CONGO*

Croyance PISTIS MFWA  
Université de Tours  
[croyance.pistis@univ-tours.fr](mailto:croyance.pistis@univ-tours.fr)

## RÉSUMÉ

Ce texte vise à présenter brièvement un programme de formation des enseignants de français mis en œuvre et testé à Kinshasa (RD Congo). Cette formation promeut une perspective pluraliste, qui s'appuie sur la diversité et la pluralité des expériences francophones. Ainsi, cette approche propose d'investir les dimensions sociolinguistique, réflexive (et expérimentuelle) et historique dans la formation des enseignants de français dans ce pays, afin de les aider à s'émanciper de l'injonction à la norme, au « bon français ». Ce programme de formation est testé auprès d'un groupe de 20 enseignants de français de la ville-province de Kinshasa. La recherche sociolinguistique dont ce programme est issu s'inscrit également dans une démarche qualitative et hermétique, avec une place essentielle pour les expériences des individus et l'historicité du chercheur.

## MOTS-CLÉS

Représentations, variation, francophonies plurielles, formation d'enseignant de français, R.D. Congo, FLE/S, sociolinguistique.

## ABSTRACT

In this text, it is intended to briefly introduce a French teacher training program implemented and tested in Kinshasa (DR Congo). This training promotes a pluralistic perspective, which is based on the diversity and plurality of francophone experiences. Thus, this approach proposes to invest the sociolinguistic, reflexive (and experiential) and historical dimensions in the training of French teachers in this country, so as to help them to emancipate from the pressure and obligation to « fit the standard » of « good French ». This training program is tested with a group of 20 French language teachers from the city-province of Kinshasa. The sociolinguistic research from which this program is derived is also part of a qualitative and hermeneutic approach, with an essential place for the experiences of individuals and the historicity of the researcher.

## KEYWORDS

Representations, variation, plural francophonies, French teacher training, D.R. Congo, FLT/SLT, sociolinguistics.

PONTI / PONTS

langues littératures civilisations des pays francophones

ISSN : 2281-7964

n. 24, 2024

DOI : [10.54103/2281-7964/27990](https://doi.org/10.54103/2281-7964/27990)

CITATION :

Croyance PISTIS MFWA, « Postuler une perspective pluraliste dans une formation des enseignants de français (FLE/FLS) en République Démocratique de Congo »,  
*Ponti/Ponts*, n. 24, 2024, pp. 75-88.

Submitted : 28.04.2024

Accepted : 02.09.2024

Published : 27.01.2025

Open Access & Double-blind Peer-Reviewed



## INTRODUCTION

Entre 2019 et 2021, je<sup>1</sup> me suis intéressé à l'enseignement de la langue française en République Démocratique du Congo (désormais RDC), le plus grand pays francophone en termes de locuteurs. J'ai effectué des observations dans des classes et j'ai également échangé avec des dizaines de collègues enseignants de français. Les observables recueillis au cours de ces enquêtes m'ont amené à m'intéresser à la formation de ces enseignants : je me suis notamment rendu compte que ces derniers n'avaient pas suffisamment d'arrière-plans notionnels sur la question des francophonies et de la variation en particulier. Aussi, en consultant les différents contenus de formation des enseignants de français des universités et instituts pédagogiques du pays, j'ai constaté que les dimensions sociolinguistique (la question de la variation), historique et réflexive étaient absentes de ces formations. Face à ce constat, j'ai décidé de concevoir puis d'expérimenter un programme de formation continue visant, entre autres, à sensibiliser les enseignants de français de la RDC aux francophonies plurielles et à la variation. Cette formation adopte une perspective pluraliste, fondée sur la diversité des expériences francophones. Cette approche propose d'investir les dimensions sociolinguistique, réflexive (et expérientielle) et historique dans la formation des enseignants de français de ce pays, en vue de les aider à s'émanciper de l'injonction à la norme, au 'bon français' et de cette idéologie du standard (ou de la langue unique) instituant l'idée « qu'il y a une seule bonne manière de parler (français) [...] et que toute forme s'en écartant constitue un acte de dégradation et de perversion face à la langue »<sup>2</sup>. Dans cet article, il est question de revenir brièvement sur ce programme de formation mis en œuvre et expérimenté à Kinshasa (RDC), tout en explicitant la pertinence des trois composantes qui y sont investies. Ce texte s'organise autour de trois moments de réflexion. Dans un premier temps, je reviendrai sur les trois composantes investies dans le programme de formation proposée. Ensuite, le deuxième moment (plus descriptif que les autres) me donnera l'occasion de brièvement égrener les contenus des trois séances test divisés en six modules de formation. Enfin, le dernier point sera dédié à un bilan réflexif de l'expérimentation du programme mis en œuvre.

## TROIS PRINCIPES AU FONDEMENT DU PROGRAMME MIS EN ŒUVRE

Comme souligné ci-dessus, les dimensions sociolinguistique et historique semblent absentes dans les formations des enseignants de français de la RDC. Pourtant, elles me paraissent nécessaires pour appréhender la langue française et son enseignement dans ce pays. Aussi, le « programme d'initiation aux francophonies plurielles »<sup>3</sup> se propose-t-il de pallier cette absence en s'articulant autour de trois grands principes : les composantes sociolinguistique, réflexive (et expérientielle) et historique. Ces aspects sont absents ou dans certains cas peu approfondis puisque les enjeux qui les sous-tendent sont négligés dans l'appropriation et l'enseignement de la langue française à l'aune de la situation rdcongolaise<sup>4</sup>, où cette langue se vit et se pratique différemment en fonction des expériences et des projets des personnes.

Introduire la dimension sociolinguistique dans une formation des enseignants de français me semble pertinent car elle permet, entre autres, d'aborder la notion de variation, en amenant les enseignants de français à prendre conscience de cette notion et à reconnaître sa légitimité, cette conscientisation

<sup>1</sup> L'emploi de la première personne du singulier dans cet article trouve sa justification dans la mise en œuvre d'une écriture qualitative, impliquée et altéro-réflexive.

<sup>2</sup> Isabelle VIOLETTE, *Immigration francophone en Acadie du Nouveau-Brunswick : langues et identités. Une approche sociolinguistique de parcours d'immigrants francophones à Moncton*, Thèse de Doctorat de l'Université de Moncton, Sciences du langage, en cotutelle avec l'Université François-Rabelais de Tours, 2010 : p. 95.

<sup>3</sup> Nom donné au programme mis en œuvre.

<sup>4</sup> Pour différencier les Congolais de la République Démocratique du Congo (RDC) aux Congolais de la République du Congo, j'emploie dans cet article le terme 'Rdcongolais' pour désigner les populations (originaires) de la RDC.

pouvant ainsi avoir des conséquences sur les attitudes de ces enseignants. Cette question est très importante dans ce programme, puisque les différentes représentations que ces enseignants se construisent sur le français (et ses variations) restent largement implicites, et les faire évoluer suppose donc une prise de conscience préalable de leur existence. La dimension réflexive et expérientielle dans une telle formation permet, entre autres, de souligner le fait que chaque Rdcogolais appréhende différemment le français en fonction de sa 'socio-ethno-biographie'. Elle permet également d'amener ces enseignants à valoriser leurs expériences<sup>5</sup> et leur expérience<sup>6</sup> dans leurs pratiques. La dimension historique, explorée à travers l'histoire du français en France et en RDC, aide les enseignants à comprendre comment leurs perceptions du français et de ses variations sont influencées par ces contextes historiques. Il faudrait toutefois préciser que le choix d'articuler ce programme autour de ces trois composantes relève également, au-delà de ce constat de manque évoqué ci-dessus, d'un choix motivé par une orientation scientifique<sup>7</sup> et un parti pris philosophique<sup>8</sup>, idéologique<sup>9</sup>, politique<sup>10</sup>, existentiel, m'amenant à postuler ces trois composantes plutôt que d'autres. Qu'est-ce que j'attends de chaque composante dans le programme mis en œuvre ?

#### LA COMPOSANTE SOCIOLINGUISTIQUE : QUELLE PERTINENCE DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS (FLE/FLS) ?

La composante sociolinguistique permet de montrer qu'on ne devrait pas toujours rester dans une vision du français standard sans considérer le fait que tous les élèves ne partent pas dans la vie avec les mêmes rapports au français par exemple. Cela met en lumière la variation et le fait qu'on ne peut pas avoir les mêmes regards dans deux situations différentes. La prise de conscience de la variation chez ces enseignants (et donc la reconnaissance de sa légitimité) pourrait alors avoir des conséquences sur les aspects pratiques : dans leurs attitudes mais également dans leur façon d'envisager l'explication de certains phénomènes. Il me semble d'ailleurs pertinent de souligner l'importance d'expliquer les phénomènes aux élèves, ce que ne font pas toujours ces enseignants de français si je m'appuie sur ce que me disent les informateurs interrogés à ce sujet. Cette explication de certains phénomènes ayant trait aux problématiques de variation linguistique est très importante puisqu'elle peut, dans certains cas, atténuer certains effets de l'insécurité linguistique : en expliquant ces phénomènes, les enseignants peuvent amener les élèves à une remise en question d'un français unique et donc à une prise de conscience de la pluralité des langues françaises.

#### VERS UNE PRISE DE CONSCIENCE DES NORMES ENDOGÈNES ?

Explorer cette dimension sociolinguistique permet également d'aborder la question des normes endogènes et exogènes<sup>11</sup>, en évoquant surtout la problématique des traits phoniques (prononciation, élocution, prosodie, rythme, etc.) entendus à l'école. Aborder cette question me semble d'autant plus

<sup>5</sup> Individuelle, familiale, scolaire, etc.

<sup>6</sup> À partir de toutes ces expériences, ils se font une expérience, qui est plus diffuse.

<sup>7</sup> Je fais de la sociolinguistique, et je considère que les questions de variation et d'hétérogénéité sont au cœur de ma sociolinguistique.

<sup>8</sup> La démarche adoptée dans mes recherches s'inspire des perspectives phénoménologiques-herméneutiques dans lesquelles la dimension réflexive et expérientielle reste centrale. Voir les travaux de Paul RICŒUR (*Histoire et vérité*, 1955 ; *Le conflit des interprétations. Essais d'herméneutique I*, 1969 ; *Soi-même comme un autre* 1990), Hans-Georg GADAMER (*Vérité et méthode*, 1976) et autres.

<sup>9</sup> J'ai toujours pensé qu'aborder l'histoire du français dans des formations des enseignants de cette langue pourrait constituer un atout.

<sup>10</sup> J'ai personnellement vécu cette injonction à la norme, au 'bon français' à l'école rdcogolaise.

<sup>11</sup> Cf. Gabriel MANESSY, « Norme endogène », in Marie-Louise MOREAU (dir.), *Sociolinguistique. Concepts de base*, Liège, Mardaga, 1997, pp. 223-225.

pertinent que quasiment tous les enseignants de français interrogés s'inscrivent dans une perspective de transmission du français standard : ils prétendent enseigner (ce qu'ils considèrent comme) le français de France, le français standard alors même qu'ils sont dans une espèce d'entre-deux, ils aspirent à un standard mais le français transmis est indiscutablement un mélange de deux normes. Car ces enseignants seraient quasiment tous issus des situations de pluralité, de contacts de langues participant à la construction des normes endogènes. Collette NOYAU soulève également cette question sous un autre angle en avançant : « [ces enseignants] sont tous issus de l'école endogène où ils ont été enseignés par des maîtres nationaux formés par des nationaux, et pour l'essentiel formés sur le tas au sein des écoles »<sup>12</sup>. Soulever ces questionnements sur les normes endogènes et exogènes avec les enseignants de français dans le cadre du programme vise donc à leur faire prendre conscience que le français qu'ils transmettent aux élèves véhicule de façon implicite des normes endogènes, construites à l'aune de la situation sociolinguistique du pays.

En outre, l'introduction de la dimension sociolinguistique dans une formation des enseignants de français de la RDC pourrait également permettre d'aborder la question du plurilinguisme présent dans le pays, car on ne peut pas, de mon point de vue, parler d'une pluralité de français sans accorder une attention particulière au plurilinguisme qui y est présent.

#### PLURILINGUISME ET VALORISATION DE LA DIVERSITÉ

La composante sociolinguistique permet en effet de porter une attention particulière à la question du plurilinguisme, et il est important de s'y intéresser en valorisant la diversité présente dans le pays : il n'est de mon point de vue pas du tout cohérent de promouvoir la pluralité des langues françaises tout en ignorant les autres langues en présence. La question du plurilinguisme telle qu'abordée dans le programme mis en œuvre permet ainsi d'amener les enseignants de français à comprendre l'importance de promouvoir et d'encourager la pluralité linguistique des élèves, mettant ainsi en évidence la diversité des situations individuelles, sociales, ethniques, etc. Elle leur permet de remettre en question l'idée reçue selon laquelle les élèves en contact avec d'autres langues 'désapprennent' leurs langues premières en perdant les règles de ces dernières. Aussi, les enseignants participant à la formation peuvent au travers de ce questionnement sur le plurilinguisme, prendre conscience de l'importance d'une pluralité linguistique en mettant en évidence ce qu'elle pourrait apporter aux élèves : ces langues représentant non seulement des traductions de leurs origines ethniques mais également des héritages qui envisagent à partir d'un passé, ce qu'on en fait dans le présent et/ou le futur.

Par ailleurs, l'introduction de cette dimension sociolinguistique dans la formation des enseignants de français de la RDC permet également d'évoquer la question de la pluralité des expériences francophones, ce qui peut être l'occasion de porter une attention particulière aux discriminations<sup>13</sup> résultant de différences d'usages et de pratiques de ces français. Ceci met l'accent sur la singularité du parcours, de l'histoire de chaque Rdcongolais, qui vit/pratique différemment son français. C'est également en ce sens que la composante réflexive et expérientielle me semble essentielle.

#### LA COMPOSANTE RÉFLEXIVE ET EXPÉRIENTIELLE

Cette composante me paraît utile pour ces enseignants appelés à enseigner le français dans une situation de diversité linguistique et culturelle impressionnante au sein de laquelle chaque francophone entre en contact, vit, pratique et se projette différemment. Ainsi, la dimension réflexive et expérientielle me semble importante dans une formation d'enseignants pour avant tout mettre en évidence la singularité du parcours et de l'expérience de chaque enseignant (puis de chaque élève), tous

<sup>12</sup> Collette NOYAU, « L'école comme environnement linguistique de transmission et d'acquisition du français en Afrique subsaharienne : la langue modelée par l'école », in Musanji NGALASO-MWATHA (dir.), *L'environnement francophone en milieu plurilingue*, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux, 2012, pp. 81-102 : p. 90.

<sup>13</sup> La notion de « glottophobie » proposée par Philippe BLANCHET peut ainsi être étudiée.

n'appréhendant pas cette langue de la même façon voire ne se projetant pas au monde de la même manière. Dans une telle situation de diversité d'expériences francophones, en considérant également les différents enjeux qui sous-tendent l'enseignement/apprentissage du français dans ce pays ainsi que la façon dont les populations se représentent vis-à-vis de différentes formes de français en présence<sup>14</sup>, l'enseignant de cette langue est appelé, de mon point de vue, à être créatif, à faire preuve d'imagination voire à innover, et l'adoption d'une posture réflexive semble être une des voies pour y parvenir. C'est justement ce qu'avance Valentin FEUSSI : « [...] la réflexivité, sous l'angle de la créativité, peut permettre de proposer d'autres façons de travailler les rapports aux langues. L'explorer suppose alors des enseignants formés dans cette perspective, d'où ma proposition d'ouvrir la DDDL à la réflexivité dans les situations de francophonies africaines »<sup>15</sup>. L'introduction de cette composante réflexive et expérientielle dans le programme vise alors entre autres à amener ces enseignants de français à revenir sur leurs parcours, leurs histoires (personnelle, familiale, scolaire, professionnelle) afin de saisir leur singularité dans l'appropriation du français qui se fait différemment. En d'autres termes, ces enseignants peuvent, en adoptant cette posture réflexive, se rendre compte que chacun d'eux construit son français<sup>16</sup> avec son histoire et ses différentes projections. Cette prise en compte permet également d'éviter d'imposer aux autres sa vision du français. L'introduction de cette dimension réflexive a également pour projet d'amener ces enseignants à comprendre que les élèves n'ont pas nécessairement la même appropriation entre eux. Ils sont issus de situations différentes, de familles différentes, de quartiers et communes différents, de milieux sociaux et culturels différents et n'ont pas forcément les mêmes projections dans le monde. Cette prise de conscience pourrait de mon point de vue contribuer à faire émerger des attitudes nouvelles, des considérations nouvelles, amenant ainsi ces enseignants à réagir différemment face aux élèves mobilisant des formes de français dévalorisées, stigmatisées dans la société. Les élèves en insécurité linguistique qui n'osent pas prendre la parole pourraient ainsi être encouragés, suivis et accompagnés, et ces enseignants sauront réagir, en apportant notamment des explications à certains phénomènes voire à d'autres situations embarrassantes relevant souvent de cette injonction au 'bon français' présente à l'école africaine francophone en général et rdcnolaise en particulier. Pour le dire autrement, comprendre la singularité de son propre parcours, peut aider l'enseignant rdcnolais à se sensibiliser à l'importance de la singularité inhérente à chacun des parcours de ses élèves. La réflexivité est alors favorisée dans le programme proposé et ce qui est attendu à travers cette démarche réflexive et expérientielle, c'est de voir dans quelle mesure un enseignant de français plus réflexif et qui valorise son expérience et sa diversité peut être autrement plus pertinent qu'un autre. Sensibilisé à cette approche réflexive et expérientielle, l'enseignant rdcnolais (ou plus largement celui appelé à enseigner dans des situations des francophonies africaines) pourrait alors envisager l'enseignement du français avec souplesse, en s'affranchissant notamment d'une vision « objective et technique »<sup>17</sup> du français et de son enseignement. Il s'agit donc, à travers cette formation, de tenter d'infléchir le profil d'enseignant de français de la RDC : former un enseignant de français réflexif qui valorise son expérience dans ses pratiques. Ce profil d'enseignant de français paraît ainsi correspondre à la situation sociolinguistique du pays marquée par une diversité linguistique assez significative dont découlent les différentes variations de la langue française que les populations vivent différemment.

<sup>14</sup> Cf. Croyance PISTIS MFWA, *Une recherche sociolinguistique en vue d'une perspective pluraliste dans la formation d'enseignant de français (FLE/FLS)*, Thèse de doctorat, Sciences du langage, Université de Tours, 2024, chapitre 6 : pp. 301-371.

<sup>15</sup> Valentin FEUSSI, *Francophonies-relations-appropriations. Une approche historicisée et expérientielle des « langues »*, Habilitation à Diriger des recherches, Sciences du langage, Université de Cergy-Pontoise, 2018 : p. 243.

<sup>16</sup> Une telle perspective permet à mon sens de réduire certaines manifestations de l'insécurité (sécurité) linguistique observables dans les relations entre enseignants de français : certains observables donnent à voir des cas où les enseignants de français évitent d'échanger avec d'autres collègues qui, selon eux, 'maîtriseraient' une variété plus valorisée que la leur.

<sup>17</sup> Valentin FEUSSI, *op. cit.*, pp. 83-114.

Par ailleurs, je propose également d'aborder, via cette formation, une dimension historique en investissant des questions historiques en lien avec l'histoire du français (en France et en RDC) que les participants peuvent croiser avec leurs propres histoires de / avec cette langue. Il y a, en outre, un lien entre la réflexivité individuelle ci-dessus et l'histoire qui pourrait également être considérée comme de la réflexivité sociale institutionnalisée.

#### LA COMPOSANTE HISTORIQUE

La composante historique ne semble en effet pas très présente dans les formations des enseignants de français et il m'a paru intéressant de l'intégrer dans ce programme, afin d'amener les enseignants à comprendre notamment que toutes les représentations qu'ils ont sur le français et ses différentes variations (voire toutes les langues en présence) mais également sur leur enseignement/apprentissage, se construisent à partir d'une histoire (ou des histoires) qu'il convient d'interroger. Ce regard historique leur permet également de comprendre d'où provient le rapport à la norme, au 'bon français' que certains francophones du monde semblent partager<sup>18</sup>.

Le recours à cette composante historique permet aux enseignants de français de la RDC de se replonger, entre autres, dans l'histoire coloniale et postcoloniale du pays. Ceci afin de comprendre, notamment grâce à une présentation des politiques linguistiques et éducatives coloniales (et postcoloniales), la façon dont l'éducation et l'enseignement étaient envisagés à cette époque et les conséquences qui en ont (par la suite) résulté, notamment dans les représentations que les Rdcongolais ont construites sur l'école, sur les enseignants (de français et des langues), sur le français et ses variations, sur d'autres langues locales voire sur l'utilisation de certains matériels didactiques (manuels, outils et autres). L'introduction de cette composante historique permet, par ailleurs, d'échanger avec ces enseignants sur le parcours de la langue française dans le pays, permettant ainsi à ces derniers d'envisager la possibilité d'amener leurs élèves à revendiquer cette langue comme la leur. Tout cela nécessite alors de convoquer plusieurs histoires ou plusieurs aspects de l'histoire (mais aussi plusieurs points de vue de ces histoires), puisque l'histoire, en montrant le relatif arbitraire des choix, des événements passés, montre également qu'on peut influencer le futur, par des choix politiques et autres. En outre, les différentes histoires mises en évidence à travers l'introduction de cette composante sont envisagées telles des 'mises en récit' que les enseignants de français peuvent appréhender non pas en se considérant comme de simples « réceptacles », mais plutôt comme des « êtres critiques »<sup>19</sup> appelés à interroger ces histoires en les croisant avec leurs histoires individuelles. C'est donc à partir d'une telle conception que se fonde la composante historique de ce programme qui propose d'ailleurs une entrée par l'histoire (individuelle et collective) pour traduire les francophonies dans leur diversité et leur pluralité. Les enseignants de français sont ainsi invités dès le premier module à se plonger au cœur de ces histoires dans lesquelles ils investissent leurs expériences personnelles en s'impliquant, pour comprendre certaines représentations sur l'école rdcongolaise, sur la langue française et ses différentes variations voire certains rapports à la norme.

#### UNE ENTRÉE PAR L'HISTOIRE COMME RÉFLEXIVITÉ SOCIALE ?

L'entrée par l'histoire telle qu'envisagée dans le programme pourrait en quelque sorte faire penser à une forme de réflexivité sociale, dans le sens où à travers la mise en récit de cette histoire, j'amène ces enseignants de français à se rendre compte, comme esquissé en introduction de cette composante historique, en quoi être Rdcongolais suppose une histoire commune du français, des attitudes communes, des représentations communes en lien avec ce qui s'est passé au cours de la colonisation belge, etc. Et la dimension réflexive dans cette perspective intervient lorsque ces enseignants prennent

<sup>18</sup> Cf. Jean-Marie KLINKENBERG, *La langue et le citoyen*, Paris, Presses Universitaires de France, 2001, pp. 25-26.

<sup>19</sup> Clémentine RUBIO, *Une langue en mission. Histoire des politiques linguistiques et didactiques françaises en Palestine*, Thèse de doctorat, Sciences du langage, Université de Tours, 2018, pp. 60-61.

conscience de comment en tant qu'individus, ils sont différents les uns des autres. Cette entrée par l'histoire permet en outre de sensibiliser ces enseignants sur le fait que l'enseignement du français n'est pas envisagé de la même façon par un Rdcogolais, un Camerounais ou un Malien, même dans les cas où les situations de francophonies sont relativement proches. Il s'agit d'insister sur la spécificité de ces situations. Enfin, la dimension réflexive intervient ici pour appuyer la singularité des milieux sociaux, des parcours individuels, des ethnies, de ces enseignants, etc.

On comprend alors que les composantes réflexive (et expérientielle) et historique sont indiscutablement liées dans le sens où on ne pourrait faire appel à l'une sans convoquer implicitement l'autre : l'entrée par l'histoire nécessitant une dimension réflexive et expérientielle, et cette composante réflexive et expérientielle ne peut être exploitée qu'à travers le concours du tissu des deux histoires (individuelle et collective). L'autre aspect transversal à la réflexivité et à l'histoire peut être présenté en ces termes : lorsqu'on comprend que ce qu'on est aujourd'hui est lié à des événements en partie contingents, cela ouvre à sa propre altérité potentielle (j'aurais pu devenir quelqu'un d'autre, comme les autres que je rencontre), donc à celle des autres, ce qui rend plausible le changement, par des politiques, des formations (si une société est ce qu'elle est, c'est également parce qu'elle a été construite par des politiques<sup>20</sup>). C'est en ce sens que je considère que la réflexivité et l'histoire fluidifient le monde, soi-même, les autres, même si cela peut insécuriser, comme à chaque fois qu'on dénaturalise.

Tout compte fait, les composantes (sociolinguistique, réflexive et historique) présentées ci-dessus traduisent les trois grands principes au fondement de la formation proposée aux enseignants de français de la RDC. Elles représentent également l'un des points d'originalité de ce programme proposant une perspective pluraliste fondée sur la diversité des expériences francophones. Ce programme se déroule, par ailleurs, le long de trois séances divisées en six modules de formation.

## PRÉSENTATION DES CONTENUS DU PROGRAMME

Je vais tenter de brièvement égrener, faute d'espace, les contenus de six modules du programme et les différents thèmes qui y sont proposés. Le lecteur pourra toutefois retrouver une présentation plus détaillée de ces contenus dans le chapitre 9 de ma thèse intitulée *Une recherche sociolinguistique en vue d'une perspective pluraliste dans la formation d'enseignant de français (FLE/FLS)*, soutenue le 16 février 2024 à l'université de Tours (France).

Cette formation des enseignants de français de la RDC est constituée de trois séances et six modules. Le projet global de ce programme est de sensibiliser les enseignants de français de la RDC à une vision des francophonies fondée sur la pluralité des expériences, ce qui me semble nécessaire notamment pour modifier le terrain sur lequel se fait l'appropriation du français et ainsi le rendre plus favorable aux autres formes de pluralité, aux normes endogènes. Les participants sont amenés à questionner un certain nombre d'évidences, d'impensés sur les langues, en particulier sur le français et son enseignement/apprentissage. Chaque séance proposée est constituée de deux modules qui s'articulent autour de plusieurs points, et ces séances débutent toujours par un tour de table réflexif ayant pour projet d'amener les participants à revenir sur leurs parcours et leurs histoires, favorisant ainsi la dimension réflexive qui reste centrale dans la formation proposée.

### PREMIER MODULE : INITIER PAR L'HISTOIRE

Dans ce module, les échanges et discussions avec les enseignants de français s'articulent autour des histoires : du français en France et en RDC, des francophonies, de la recherche sur les français rdcongolais, etc. Le module débute par un tour de table réflexif qui invite chaque participant à revenir

---

<sup>20</sup> On pourrait alors considérer que d'autres politiques peuvent rendre le changement envisageable.

en quelques minutes sur son parcours et son expérience de la question étudiée. Les principaux thèmes abordés dans ce module sont les suivants :

- « Qui suis-je » : ‘donner à comprendre’ son expérience de la question étudiée, se situer.
- La notion de langue : quelle conception privilégiée ? (Langue/culture/identité(s))
- Le français au fil de l’histoire : ‘véhicule’ des valeurs modernes ?
- Le français et la francophonie : construction, politique(s) et diffusion
- Le français en RDC : de la langue des peuples venus d’ailleurs à la langue des peuples libres et indépendants ?
- La recherche en didactique du français en RDC : quelle orientation scientifique ?

#### DEUXIÈME MODULE : INITIER PAR LES EXPÉRIENCES PLURIELLES

Dans ce deuxième module, il s’agit tout d’abord d’échanger avec les participants sur quelques éléments définitoires (français standard, français de France, français de référence, variation, norme(s), insécurité linguistique, etc.), pour ensuite discuter de l’approche didactique privilégiée dans l’enseignement du français et enfin introduire la question des francophonies plurielles. Il ne s’agit pas tellement de leur présenter ces notions pour qu’ils se les approprient. Il s’agit plutôt d’amener ces enseignants à questionner indirectement ces notions, en s’interrogeant sur un certain nombre d’impensés, d’évidences en rapport avec ces éléments théoriques. Voici les différents thèmes proposés dans ce module :

- Le mythe du ‘bon français’ : le français standard, le français de France, le français de référence (variation, norme(s), insécurité linguistique)
- Les français d’ici et d’ailleurs : normes exogènes et normes endogènes
- Enseigner le français en RDC : quelle approche didactique privilégiée et pour quels enjeux ?
- Les francophonies plurielles : pluralité des expériences et des approches ?
- Initier les enseignants de français aux francophonies plurielles : quelle pertinence dans
- L’enseignement/apprentissage du français en RDC ?

#### TROISIÈME MODULE : INITIER PAR L’APPROPRIATION

Dans ce module, les discussions avec les participants s’articulent autour de la notion d’appropriation. Je passe par des détours afin d’amener les participants à questionner un certain nombre d’évidences et d’impensés sur l’enseignement/apprentissage des langues, ce qui me pousse par la suite à aborder la question de l’appropriation et sa pertinence dans cette situation caractérisée notamment par une pluralité des expériences francophones (et linguistiques plus largement). Les différents thèmes abordés sont les suivants :

- Tour de table réflexif : ma biographie langagière en 180 secondes
- Le rôle et la place des méthodes et des techniques dans l’enseignement/apprentissage d’une langue
- Apprendre une langue : apprentissage formel et informel
- Apprendre/enseigner les langues : les bonnes méthodes pour le faire ?
- Relativiser le rôle des méthodes et des techniques en postulant l’appropriation
- S’approprier la langue : ‘la porter à ce qu’elle a de propre’

Ce troisième module du programme qui aborde la question de l’appropriation passe donc par des détours avant d’introduire puis d’expliquer la conception privilégiée. Pour y parvenir, la démarche adoptée dans ce module consiste à jouer sur la diversité des expériences des participants, en mobilisant

les expériences de certains pour questionner les autres. Les enseignants-participants sont ainsi invités à nourrir une réflexion sur leurs pratiques, nécessaire afin de repenser certaines évidences sur l'apprentissage/enseignement des langues, sur la place des méthodes et des techniques, en vue aussi de s'interroger sur ce que signifie s'approprier une langue. Ces discussions autour de la question d'appropriation et la dimension réflexive investie au cours des échanges permettent ensuite d'aborder plusieurs questionnements sur la variation et l'insécurité linguistique.

#### QUATRIÈME MODULE : INITIER PAR LA VARIATION

Dans ce quatrième module, il est question d'amener les participants, en tenant compte de plusieurs formes de français parlées dans des situations d'appropriation diverses et variées, à prendre conscience de la variation et à reconnaître sa légitimité. Les participants sont alors mis en situation et invités à réfléchir sur différentes formes de français, pour ainsi comprendre que la variation est tout à fait légitime. À partir de ces discussions, la question de l'insécurité linguistique à l'école est ensuite abordée. Voici les différents thèmes abordés :

- Variation(s) : représentations et enjeux
- Pluralité des français : discussion à partir de quelques extraits (enregistrements, vidéos, etc.)
- L'école rdcongolaise génératrice d'insécurité linguistique
- Situation d'insécurité linguistique : quels discours pour les enseignants de français ?

À la suite des discussions consacrées aux façons d'appréhender les questions de variation et d'insécurité linguistique en classe, j'aborde la notion de réflexivité.

#### CINQUIÈME MODULE : INITIER PAR LA RÉFLEXIVITÉ

Ce module vise à sensibiliser les enseignants de français participant au programme à la réflexivité, en mettant en évidence la pertinence de l'adoption de cette posture réflexive, surtout dans ces situations de francophonies parfois caractérisées par des 'crises' permanentes, qui souvent contraignent ces enseignants (de français) à innover voire à faire preuve de créativité. Les questionnements sur la posture réflexive, que je suggère à cet enseignant de français d'adopter, peuvent ainsi amener ce dernier à également interroger son rôle dans la société rdcongolaise. Il faudrait rappeler, comme souligné *supra*, que l'un des projets de cette formation est d'infléchir le profil d'enseignant de français : un enseignant réflexif qui valorise son expérience dans ses pratiques. Il faudrait également rappeler que la réflexivité est favorisée dans tous les points du programme<sup>21</sup>, lequel sollicite les participants à mobiliser leurs expériences, leurs pratiques voire leurs histoires. Voici les différents thèmes abordés :

- Tour de table réflexif : récit du premier contact avec le français en 180 secondes
- Comprendre la notion de réflexivité
- L'enseignement du français entre 'crises' et pénurie
- L'enseignant rdcongolais face aux outils et ressources institutionnelles
- Francophonies : créativité, imagination, innovation
- L'enseignant réflexif et/est créatif
- Anticipation vers l'avenir : l'enseignant et son rôle dans la société

Après les discussions sur le rôle que peut jouer l'enseignant de français dans la société, la formation se termine par un module bilan qui met notamment en évidence le côté transversal des trois composantes (sociolinguistique, réflexive et expérientielle, historique) abordées.

<sup>21</sup> La problématisation de la réflexivité arrive tardivement dans la formation (dernière séance test), mais la notion est favorisée dès le premier thème abordé.

## SIXIÈME MODULE : INITIER AUX FRANCOPHONIES PLURIELLES

Ce dernier module propose un bilan de l'ensemble de questionnements soulevés au cours de la formation, l'idée étant de discuter avec les enseignants de la pertinence d'une telle formation en RDC. Tout d'abord, je reviens sur les trois composantes investies dans ce programme. Ensuite, les discussions tournent autour de l'histoire du français envisagée comme une forme de réflexivité sociale, avant d'évoquer la question de la pluralité des histoires (ou des points de vue de l'histoire). Enfin, les dernières discussions sont dédiées aux questionnements sur la pertinence de cette perspective pluraliste et ses différents enjeux en RDC. Voici les différents thèmes investis dans ce module :

- Réflexivité, variation, histoire : trois composantes à investir dans la formation d'enseignants de français
- Histoire du français et réflexivité sociale
- Pluralité des histoires, pluralité des points de vue : des histoires individuelles et singulières inscrites dans des histoires nationales, communes
- Devenir enseignant de français : un projet qui se construit ?

L'expérimentation de la formation présentée ici se fait avec un groupe de vingt enseignants de français<sup>22</sup> de la ville-province de Kinshasa. Ces participants sont principalement sélectionnés au sein du réseau d'écoles de mes partenaires<sup>23</sup> et la sélection se fait en fonction de critères définis au préalable. Je voulais travailler avec un groupe hétérogène, composé aussi bien de jeunes que de vieux enseignants. Le groupe est également représentatif de la situation des enseignants de français du pays, puisque plusieurs participants ne sont pas des enseignants de français formés professionnellement. Les quatre districts de Kinshasa sont représentés, et l'expérimentation ne se fait donc pas uniquement avec des enseignants d'une seule zone géographique. Le groupe se compose également d'enseignants en poste dans des écoles publiques, conventionnées catholiques et privées. Les participants ne sont pas tous originaires de Kinshasa, même s'ils y habitent et y travaillent tous. Ainsi, plusieurs participants viennent du Centre, du Nord et de l'Est de la RDC et certains de ces enseignants sont formés dans les différentes universités et les instituts supérieurs pédagogiques du pays.

---

<sup>22</sup> De l'enseignement secondaire (Collège et Lycée).

<sup>23</sup> Les associations Initiative 243 RDC et Dance Hope.



Première séance test, le 28 décembre 2021, Salle Yvonne Compère, Hôtel Sultani, Kinshasa (RDC).  
Copyright PISTIS MFWA

## BILAN DE L'EXPÉRIMENTATION DU PROGRAMME

Les trois séances test ont été enrichissantes dans l'ensemble, et tous les thèmes prévus dans les contenus des six modules ont été abordés. Ces thématiques ont été également bien reçues par les enseignants-participants, au regard des retours positifs que j'ai pu avoir au cours du module bilan<sup>24</sup>. Il me semble néanmoins pertinent de revenir, avec le recul réflexif nécessaire, sur quelques éléments ayant attiré mon attention au fil des trois séances test.

### UN GRAND INTÉRÊT DES PARTICIPANTS POUR LA QUESTION D'INSÉCURITÉ LINGUISTIQUE

L'insécurité linguistique est sans doute le thème qui a suscité le plus de discussions pertinentes au fil des séances test, et je peux également avancer que c'est la thématique dans laquelle les participants ont le plus investi la dimension réflexive et expérientielle. Cette question d'insécurité linguistique a donc été très bien reçue, et sa problématisation dans le deuxième module a également poussé plusieurs participants insécurisés à commencer à prendre la parole et à parler leur français. La prise de conscience de certains phénomènes d'insécurité linguistique à l'école a également amené ces enseignants, si je me réfère à ce que certains m'ont dit au cours de la deuxième séance test<sup>25</sup>, à adopter des attitudes nouvelles vis-à-vis de certains élèves insécurisés : ils seraient désormais plus attentifs à ces phénomènes d'insécurité linguistique observables à l'école, en cours (de français), et ils seraient également devenus plus patients envers ces élèves insécurisés. La réception de cette notion d'insécurité linguistique par les enseignants-participants et la façon dont ils investissent leurs expériences au cours des discussions sur

<sup>24</sup> Module 6 « Initier aux francophonies plurielles ».

<sup>25</sup> Une année s'est écoulée entre la première séance test et la deuxième. La notion d'insécurité linguistique a été problématisée dans le deuxième module de la première séance test.

cette question semblent donc être un des points positifs à souligner dans ce bilan réflexif de l'expérimentation de la formation mise en œuvre. L'autre point qui mérite d'être évoqué est la question de la variation.

#### LA QUESTION DE VARIATION AU CŒUR DU DÉBAT

La question de la variation a également beaucoup intéressé les participants. Elle a suscité plusieurs discussions pertinentes et les enseignants-participants ont particulièrement apprécié cette entrée par les langues locales et leurs variations pour insister sur le fait que ce phénomène ne relève pas seulement du français. Ainsi, quelques participants ont également évoqué les différentes variations de leurs langues ethniques voire des langues nationales, en argumentant qu'il est tout à fait légitime que ces formes ne soient pas parlées partout de la même façon puisque chaque communauté / province / région les investit de ses propres traits culturels. Cette entrée par les langues rdcongolaises et leurs variations a donc amené les participants à une prise de conscience de la variation et, par conséquent, à une certaine reconnaissance de sa légitimité.

Par ailleurs, en évaluant l'ensemble de l'expérimentation, je pourrais avancer que la composante sociolinguistique reste la dimension qui a suscité le plus d'intérêt chez les participants et engendré le plus de discussions<sup>26</sup>. Cela pourrait, de mon point de vue, s'expliquer par le fait que l'introduction d'une telle composante paraît plus évidente dans une formation des enseignants de langues, de français que celle des composantes réflexive (et expérientielle) et historique.

#### LA DIFFICULTÉ D'EXPLORER LA DIMENSION RÉFLEXIVE ET EXPÉRIENTIELLE

Au cours de l'expérimentation, certains enseignants-participants ont à peine parlé de leur expérience, de leurs pratiques, se contentant parfois de donner quelques informations sur leur école, leur formation universitaire voire leurs élèves. Ils n'ont pas été, surtout au cours de la première séance test, très à l'aise avec l'idée de parler d'eux, de faire appel à leur expérience personnelle, de convoquer leurs 'histoires de langues'<sup>27</sup>. J'essayais de temps en temps de me soumettre moi-même à cet exercice afin de montrer l'exemple et, par conséquent, de les inciter à faire de même. Mais, cela n'a pas toujours fonctionné, et seule une poignée de participants a pu, sans grande difficulté, s'appuyer sur son expérience. Comprendons-nous bien, cette démarche réflexive et expérientielle n'était pas obligatoire et donc tous les enseignants-participants n'étaient pas obligés de s'y soumettre. Je pourrais, sans mettre en cause les participants, avancer que je m'attendais quand même à plus de réactions et de participations de la part d'un groupe aussi hétérogène et constitué de personnes ayant des parcours, des histoires de vie et des 'histoires de langues' aussi riches. Je considère donc que la dimension réflexive et expérientielle n'a pas vraiment été bien exploitée par les enseignants-participants surtout au cours de la première séance, et cela malgré tous les efforts que j'ai pu faire pour susciter leurs réactions.

Par ailleurs, avec le recul acquis à ce stade de mon récit de recherche, je peux comprendre la difficulté qu'ont éprouvée ces enseignants à se dévoiler, à parler d'eux, à convoquer leurs expériences au fil des séances test. Tout d'abord, une telle démarche prend forcément du temps et ce n'est certainement pas en trois séances qu'un enseignant peut, de façon spontanée, adopter cette posture réflexive. À titre personnel, il m'a fallu plusieurs mois pour comprendre puis exploiter cette dimension réflexive au cours de mes études. Je me demande donc si je ne suis pas allé trop vite avec ces enseignants, ou s'il ne fallait pas envisager autrement la réflexivité en passant notamment par l'écrit : leur demander par exemple de

<sup>26</sup> Je peux également évoquer les discussions sur le plurilinguisme et la valorisation des langues familiales des élèves à l'école.

<sup>27</sup> Aude BRETEGNIER, « Sociolinguistique alter réflexive. Du rapport au terrain à la posture du chercheur », *Cahiers de sociolinguistique*, vol. 1, n. 14, janvier 2009, pp. 27-42 : p. 33.

raconter, par écrit, leur histoire avec le français, les langues, etc<sup>28</sup>. Ensuite, il faudrait également considérer le fait que cette démarche était nouvelle pour ces enseignants, car la dimension réflexive et expérientielle n'est pas vraiment présente (en tout cas pas de cette façon-là) dans des formations des enseignants de français proposées au sein des universités et instituts supérieurs pédagogiques de la RDC (voire dans des programmes de formation continue proposés par le Service national de formation ou d'autres partenaires de l'éducation et de la formation). Enfin, il faudrait considérer aussi une conception 'verticale' de la formation, encore très prégnante dans le pays, qui envisage les choses dans un rapport entre l'intervenant-expert et les enseignants participant<sup>29</sup> au programme de formation, ce qui ne laisserait donc pas de place à la réflexivité. On pourrait alors penser que ces enseignants se sont construit des représentations sur le déroulement d'une formation d'enseignants, et ces dernières restent encore tenaces, ce qui justifierait en partie la difficulté à explorer la dimension réflexive. Toutefois, pour faire évoluer les représentations, il faut en prendre conscience puis essayer de les comprendre. Je peux donc avancer que même si ces enseignants-participants n'ont pas exploité la dimension réflexive telle que je l'envisageais dans mes projections, ils ont au moins pris conscience qu'une formation d'enseignants ne se fait pas toujours de manière 'verticale' et qu'elle peut aussi être investie d'une dimension éminemment réflexive.

En définitive, le programme d'initiation aux francophonies plurielles mis en œuvre n'est pas fini<sup>30</sup> et ne représente qu'une expérimentation à petite échelle de ce que l'on pourrait faire à grande échelle. Dans cette optique, on pourrait considérer qu'à travers cette première étape, un certain nombre de chantiers ont été ouverts et que plusieurs autres questionnements subsistent.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Philippe BLANCHET, *Discriminations : combattre la glottophobie*, Limoges, Lambert-Lucas, [2016] 2019.
- Aude BRETEGNIER, « Sociolinguistique alter réflexive. Du rapport au terrain à la posture du chercheur », *Cahiers de sociolinguistique*, vol. 1, n. 14, 2009, pp. 27-42.
- Véronique CASTELLOTTI, « Retour sur la formation des enseignants de langues : quelle place pour le plurilinguisme ? », *Éla. Études de linguistique appliquée*, n. 123-124, mars 2001, pp. 365-372.
- Valentin FEUSSI, *Francophonies-relations-appropriations. Une approche historicisée et expérientielle des « langues »*, Habilitation à Diriger des recherches, Sciences du langage, Université de Cergy-Pontoise, 2018.
- Hans-Georg GADAMER, *Vérité et méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*, Paris, Seuil, 1976.
- Jean-Marie KLINKENBERG, *La langue et le citoyen*, Paris, Presses Universitaires de France, 2001.
- Gabriel MANESSY, « Norme endogène », in Marie-Louise MOREAU (dir.), *Sociolinguistique. Concepts de base*, Liège, Mardaga, 1997, pp. 223-225.
- Collette NOYAU, « L'école comme environnement linguistique de transmission et d'acquisition du français en Afrique subsaharienne : la langue modelée par l'école », in Musanji NGALASSO-MWATHA (dir.), *L'environnement francophone en milieu plurilingue*, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux, 2012, pp. 81-102.

<sup>28</sup> Véronique CASTELLOTTI propose par exemple de mettre en évidence le répertoire verbal des enseignants au travers notamment des échanges interactifs à partir de la rédaction de récits de vie, etc. (cf. Véronique CASTELLOTTI, « Retour sur la formation des enseignants de langues : quelle place pour le plurilinguisme ? », *Éla. Études de linguistique appliquée*, n. 123-124, mars 2001, pp. 365-372 : p. 369).

<sup>29</sup> L'intervenant-expert ayant une position en surplomb par rapport aux enseignants-participants.

<sup>30</sup> Même si le fait de le désigner comme 'programme' pourrait donner l'impression de quelque chose de complètement fini.

Croyance PISTIS MFWA, *Une recherche sociolinguistique en vue d'une perspective pluraliste dans la formation d'enseignant de français (FLE/FLS)*, Thèse de doctorat, Sciences du langage, Université de Tours, 2024.

Paul RICŒUR, *Histoire et vérité*, Paris, Seuil, 1955.

Paul RICŒUR, *Le conflit des interprétations. Essais d'herméneutique I*, Paris, Seuil, 1969.

Paul RICŒUR, *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, 1990.

Clémentine RUBIO, *Une langue en mission. Histoire des politiques linguistiques et didactiques françaises en Palestine*, Thèse de doctorat, Sciences du langage, Université de Tours, 2018.

Isabelle VIOLETTE, *Immigration francophone en Acadie du Nouveau-Brunswick : langues et identités. Une approche sociolinguistique de parcours d'immigrants francophones à Moncton*, Thèse de Doctorat de l'Université de Moncton, Sciences du langage, en cotutelle avec l'Université François-Rabelais de Tours, 2010.